

小学校社会科歴史学習における「意味認識」

川 本 治 雄

(和歌山大学教育学部)

History Learning in the Elementary Schools and Children's Recognition

Haruo KAWAMOTO

2003年10月9日受理

キーワード 小学校 歴史学習 認識

1. はじめに

小学第6学年社会科学学習における歴史学習論については、人物を中心にした学習の展開や遺跡・遺物を取り上げた学習の展開など、学習方法に関する授業実践や歴史学習方法論として取り上げ検討されてきているが、歴史学習論として確立しているものではないという状況がある。

吉川幸男は、最近の教育実践に触れながら、「小学校第6学年の歴史学習における歴史学習論としての不安定さは、学習指導要領の歩みからも授業実践の歩みからも、学習原理論が十分確立されず、方法論（またはそれとみなされる論）が様々に主張されるという状況」⁽¹⁾にあると総括している。

吉川が述べるように、小学校社会科の中で第6学年に位置づけられた歴史学習は、単元の構成や学習内容など学習指導に関わる点に置いても、特別の位置にある。それは、中学校の歴史的分野や高校での地理歴史科との関わりにおいても、系統的な歴史学習での校校間の連携のあり方においても課題にされてき

た。とりわけ第6学年で展開される日常教育実践では、改訂されてきた学習指導要領と学習指導要領に基づいて検定が行われている教科書の記述の変化によって、取り扱うそれぞれの授業において「教育内容」や「教材」が大きく左右されてきた。もちろん、発行される教科書会社の編集の違いもあるが概括することによって学習理論との関係を検討し、中学校歴史分野における歴史学習との関わりで、小学校第6学年における歴史学習を課題にしたい。

本稿では、吉川幸男の「制作的歴史学習」と「読解的歴史学習」についての主張をもとに、第6学年における歴史学習を授業実践の視点から検討する。そして、学習指導要領・教科書における小学校歴史学習の位置付けについて、社会科教育実践としてのあり方を考える。その上で、授業づくりについて検討したい。

2. 小学校第6学年の歴史学習論

(1) 第6学年歴史学習の背景

吉川は「歴史学習における「制作」と「読

解」の構成—小学校第6学年歴史学習論—」において、この問題の背景を次のようにとらえている。⁽²⁾

①学習指導要領の歩みを検討し、歴史学習の前に政治学習があるという構成においては、現在の社会のしくみを理解するための歴史学習としての説明ができたが、1977年版学習指導要領の改訂以降、歴史学習が政治学習に先行し、原理的には中学校の歴史学習と同じになったこと、その上で中学校とは違う方法的独自性に関心が向けられ、学習目標が歴史への興味関心に重点を置くようになってきた。

②一方、歴史実践の歩みに関し、1970年代頃までの小学校の歴史学習は通史学習であるべきだと主張した山下国行の実践のように系統的な通史学習が広く行き渡っていたが、1980年代以降、系統性を重視する発想が崩れ「歴史好き」にするための単元構想（山本典人の「独立 単元」、本間昇の「歴史に興味をいだかせる小学校の歴史学習」、目賀田三郎の「見えた景観からイメージを」等）が提案された。

③山下国行のように学習者の外部に歴史知識の体系が存在しそれを学習するのが歴史学習であるという1970年代頃までの小・中・高校を貫く歴史学習論は、1980年代以降歴史学習方法論が中心に取り上げられる中で「歴史学習本質論」として論議されるのではなく、歴史学習本質論と歴史学習方法論の位置付けを曖昧にしたまま論議されてきた。そして、本格的な通史学習が困難であるが故に入門のための独自の学習を確立するための論と中学校への入門ではなくそれ自体独立した歴史学習としてとらえる論が混在して主張され、今日に至っている。

1977年学習指導要領改訂以前⁽³⁾においては、

第6学年社会科教科書では歴史学習に先行して政治についての学習を進めるという単元構成を取っていた。これは、子どもの歴史に関わる興味や関心を高めるという点から、教育実践の上から歴史を学ぶということの意味を問かけるといふ点において意味を持っていた。それぞれの時代で国民（民衆）の生活がどのように展開され、どのような政治が行われ、そのしくみの特色がどうであったかという学習内容への問かけが、現在との関わりから始まるという点において、歴史を何のために学ぶのかという観点から重要である。これは、子どもが生きる現在との関わりについて歴史を学ぶという単元構成上の重要さだけでなく、歴史学習の基本に関わることとして押さえておきたい。

小学校の歴史学習は、中学校における歴史学習の初歩でもないし、中学校の歴史を薄めたものでもない。子どもが、小学校の教育課程の中で発揮できる能力を最大限に引き出し、歴史学習を主体化していくことに他ならない。1977年学習指導要領の改訂では「知識を獲得することに重点をおく社会科」から「意識や自覚や態度を重視する社会科」へ、が課題となったが、この課題への真のアプローチは「知識の科学的・系統的な再編成」という視点が必要であった。⁽⁴⁾しかし、「基礎的知識」「基本的知識」等の提起によって方向性は示されたが、実践との関わりでは十分深まらなかった。今日における歴史学習のポイントがここにある。⁽⁵⁾

（2）「制作的歴史学習」と「読解的歴史学習」

吉川は教科書記述を分析するなかで、1998年の学習指導要領改訂にあらわれた第3、4学年の歴史学習の内容のとらえ方の変化が反映

した教科書に注目し、次の4点を特徴としてまとめている。

- ①「特定の個物の経緯をたどる」手法
- ②何らかの制作的活動を通して歴史事象を再現する手法
- ③事象の評価を介して、その時代のくらし全般に迫る「全体化の手法」
- ④事象と自己との関わりを起点に「人々の願い」に迫る手法

その上で、「小学校第3、4学年の歴史学習は、歴史的探究の起点としての個物をもとに過去を再現し（全体化）その事象の意味づけを行う（主体化）というように、学習者自らが歴史を創出する歴史学習、すなわち『制作的歴史学習』論によって原理的に基礎づけられる」とした。

つぎに、第6学年の教科書記述を具体的事例を挙げた上で分析し、次の3点を特徴づけている。

- ①すでに物語として完成されている
- ②物語が最初から複合視点的に構成されている
- ③意図的な再現過程と評価過程が存在しない

第6学年の歴史学習は、「現代人が再構成した過去の物語を読者として読み解いてゆく『読解的歴史学習』として対比することができる」とした。

この上で、第6学年は第3・4学年の「制作的歴史学習」を引き継ぎ中学校以降の「読解的歴史学習」への入門として機能するような固有な歴史学習の原理の必要性を提唱し、物語再構成としての授業構成を提案している。¹⁶⁾

小学校における歴史的な教科書記述について

ての検討を通して、第6学年の持っている問題点が浮き彫りになったが、次の二つの点は再検討を要する。まず、小学校第6学年の歴史学習を中学校歴史学習の入門と位置づける点である。子どもの社会認識の発達という視点からいずれかの段階が次の段階の入門になるのではなく、ある時期に、どのような体験的な活動や知的な活動を通じて、どのような認識を培うかという「質」の問題としてとらえなければならない。第6学年には、第6学年として豊かに展開すべき内容がありそれが歴史学習の原理とならなければならないということである。

次に歴史学習の基本に関わる系統的な歴史をどのように歴史学習として考えるかという点である。それは、地域の歴史に対して日本の歴史（中央の歴史）があるという考え方も関連して、「学習者の外部に歴史知識の体系が存在し、それを学習するのが歴史学習である」というのではなく、歴史知識の体系を「教材」とおして創造していくのが歴史学習であるととらえる。したがって、制作的歴史学習の要素を「読解」の基礎として期待する「読解的歴史学習」という歴史学習の展開を次の段階に置くことに課題が残る。

このような整理を通して、第6学年の教科書記述に見られる教育内容を歴史学習として展開しようとする場合の初等教育段階における困難さは計り知れないものがあることが浮かび上がる。それは、少ない社会的経験の中から子どもの持っている経験に基づく認知的モデルに基づき、常に歴史理解を自ら問い直すということに他ならないからである。しかし、多くの日常的教育実践の中では教科書に基づいた「読解的歴史学習」をめざした実践が、第6学年で行われているのである。

3. 事象構成型歴史学習

小学校の歴史学習は、学習者である子どもの外側に存在する歴史知識の体系を学習するのではなく、具体的な歴史的事象を学習することによって新たに把握し、既習の事象等との関係を学習者の目でとらえ、関係づけられたものを統合することによってえられる「意味認識」を獲得することであるととらえたい。

このような、第6学年における歴史学習のあり方を「事象構成型歴史学習」とし、中学校での歴史分野における歴史学習と区別する。ここに、子どもの外側に存在する歴史知識の体系を学習するのではない小学校の歴史学習の独自性が存在する。

(1) 第6学年教科書「歴史単元」 平成14年版と平成12年版の中・小単元構成

まず、平成14年版の江戸時代に関わる内容を武士と農民という基本的な観点から見る。中単元「徳川家光と江戸幕府」⁽⁷⁾では、この単元の最初に学び方コーナーとして、「大名行列を調べてみよう」を配置し次の4項目で記述されている。

- 家光が大名をしたがえる（徳川家光の生い立ちやエピソードを調べる）
- 身分と人々の暮らし
- キリスト教を禁止する
- 鎖国の中で交流する（長崎からのレポート・沖縄からのレポート・北海道からのレポート）

この記述の中で、江戸時代にける農民の生活についての記述は「身分と人々の暮らし」の中の記述になっている。これに続く中単元「伊能忠敬と日本地図」では、「武士以外の人々も学問や文化に親しむようになりました」「やが

て、歌舞伎は、地方の町や村でも演じられるようになり、町人や村人にとってなくてはならない楽しみになりました」という記述はあるものの、江戸時代の農民についての変化についての記述はなく、本文からはその変化をとらえることができないようになっている。

一方、同じ教科書会社による平成12年発行の教科書⁽⁸⁾においては、「村と町の人々のくらし」の記述を受けるようにして、「移り変わる社会」という中単元が設定され、「人々が力をつける」という項目を設け、江戸時代における農村の変化だけでなく人々の変化をつかませる次のような記述がある。（下線筆者）

「大工、鍛冶、そめ物など、独自の技術を持つ職人は、それぞれ特色のある製品をつくり出し、漁民もその土地の海産物を製品化しました。――略――」

「農村では、村人が新しい作物を植えたり、農具を改良したりして、生産を増やす努力をしました。幕府や藩も、人々に勧めて新田を開発し、特産物を育て、領地からの収入を多くしようとしました。

豊かになった町人や村人たちは、仕事のひまをみては、役人の許可をもらって旅に出ました。伊勢神宮（三重県）や善光寺（長野県）などにお参りしたり、各地の33か所や44か所の霊場めぐりをしたりしました。また、俳句や和歌をつくって楽しむ人々もあらわれました。

町や村には、寺子屋と呼ぶ学校ができて、読み書きそろばん、道德など、生活に必要な知識を教えるようになりました。」

この記述の違いからもわかるように、どのような事実を取り上げ、その時代を描くかということが重要である。江戸時代の事例であ

れば、平成14年版では武士以外の人々が、なにゆえに「学問や文化を楽しむようになったのかに触れておらず「歴史の進歩」「歴史を動かす原動力」としての生産力の発展についての課題意識が捨象されているところにこそスポットを当てなければ生き生きと歴史を子どもの目でとらえることができない。農民を中心とした変化を取り上げ、地域の生活や子どもたちの生活との関わりで事実をつかみ関係づけ、意味づけるのが江戸時代の学習の根幹である。

このような時代の基本的な変化をとらえ、その変化をどのような具体的な事実でとらえさせるかという「視点づくり」が小学校の歴史学習で求められているのである。このためには、地域における歴史の事実に触れさせることになる。ここで、地域の歴史を取り上げ実践することについて次の点を重視する必要がある。

和久田薫は京都の地にあって、自らの小学校の社会科実践を振り返り次のように総括している。「地域のできごとの本質をつかみ、事実群を教材として整理し、構成することは容易ではない。そこで私は、教材化しようと思う対象についての情報を社会科学書物からも得て、地域のできごとの何が本質であり、普遍化できるのかを学んでいった。この作業を加えることによって、地域がほんとうに理解され、また生かされると思ったのである。そして、このような教材づくりの過程で強く感じたのは地域の現象が大きな社会のしくみや動きと分かちがたく結びついているということであった。」⁽⁹⁾

和久田は有効な科学の方法としての調査活動を重視し、具体から抽象することや、分析しそれを総合すること、問い―調査―実証の

道すじを大事にしている。そして、単に知識が増えるだけでなく子どもたちが科学の方法を身に付けることを重視しているのである。

こうした基本的なとらえ方の上に構想されるのが第6学年の歴史の授業である。したがって、江戸時代の農村をどのような事実で、どのようにとらえるかという課題意識が何より必要である。この課題によって、例えば「農業の発達」を取り上げ学習することが意味を持つのである。

課題意識のもとに調べられ、解釈される過程が事実認識―関係認識を培う過程となる。子どもの学習過程を見るならば、「制作的歴史学習」として展開することになる。

具体的な地域の事物をもとにして、それぞれの生活の場での事物の使われ方を中心に想像し、調べ、解釈することを、聞き取りや子ども相互の話し合い活動を中心に展開し、様々な「筋」を提案し合う学習活動は、3・4年生での活動と共通する部分である。

しかし、ここで個々に具体的な事実を通して把握され、話し合いによって統合された「農業の発達」についての認識が、どのような歴史的な意味を持つかという点が6学年の歴史学習では重要なのである。教科書記述でいえば、14年度の内容として書かれていない「意味」を子どもたちが問いかけ、例えば12年度の記述のような「人々が力をつける」ことの意味を認識できるような創造的な学習展開を「事象構成型歴史学習」と考える。〈図1参照〉⁽¹⁰⁾

したがって教師は、教育内容と教材に関わって何をどのように取り上げるかという点で、責任を負う。しかし、それによって作られるイメージは、子どもの討論と、新たな資料、聞き取りなどの成果によって深められ、

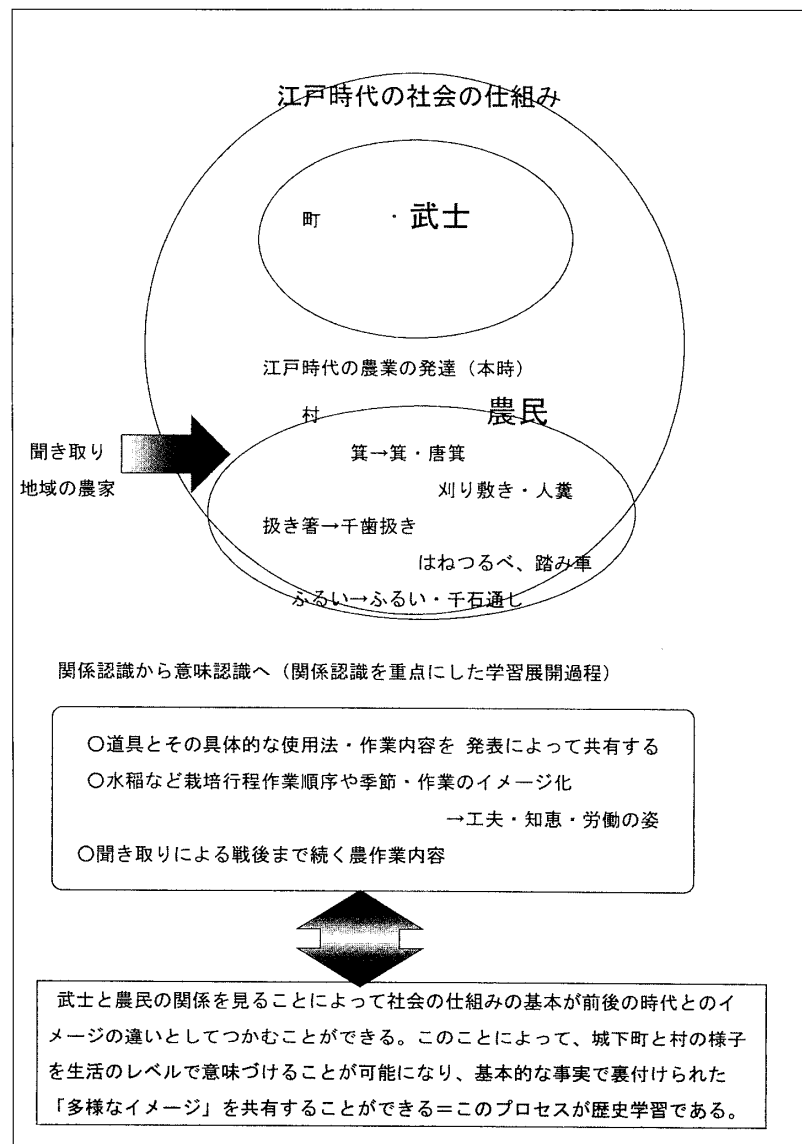


図1 事象構成型歴史学習

高められる。こうした「事象構成型歴史学習」に取り組むことが第6学年の歴史学習として重要なのである。

この時、学習者(子ども)の中に形成される学習活動を通じて獲得する認識を構成する知識は、教師のそのモデルとのかかわりで設定しているが、教師のそれとは区別しているところがポイントである。つまり、知識を生み出す思考の在り方を含んでいるものとして、獲得された知識をとらえることになり、「意味認識」はこうした認識のプロセスを含んだもの

のとなる。そしてこのことが社会科の学力形成の中心的なテーマである。

注)

(1) 吉川幸男「歴史学習における「制作」と「読解」の構成—小学校第6学年歴史学習論—」全国社会科教育学会『社会科研究』第57号2002年 p.2

(2) 前掲書 PP.1- 2

(3) 戦後の学習指導要領の改訂を概括したとき、1977年の改訂は系統的な考え方を大きく変えるものになった改訂と位置づけられる。(表1)

松本金寿・柴田義松編『社会科教育の理論と実際』

小学校社会科歴史学習における「意味認識」

校 種	小 学 校						中 学 校			備考
改訂 学年	1	2	3	4	5	6	1	2	3	
1947 (S. 22)	生 活 社 会 科						系統社会科			初期 社会 科
1951 (S. 26)	生 活 社 会 科						系統社会科			
1955 (S. 30)	生 活 社 会 科						系統社会科			↓ 知 識 社 会 科 ↓ 態 度 社 会 科
1958 (S. 33)	生 活 社 会 科				系統社会科 的社会科 *		系統社会科			
1968 (S. 43)	生 活 社 会 科				系統社会科 的社会科		系統社会科 (公民)			
1977 (S. 52)	生 活 社 会 科				系統社会科 的社会科		系統社会科 (公民)			
1989 (H. 元年)	生活科		生活社会科		系統社会科 的社会科		系統社会科 (公民)			
1998 (H. 10)	生活科		生活社会科		系統社会科 的社会科		系統社会科 (公民)			

* 第5学年 系統的日本地理学習（産業学習）

第6学年 系統的日本歴史・世界地理・政治憲法学習

表1 学習指導要領変換における社会科の構造

pp27-51（国土社1982年）をもとにその後の改訂を加えて川本が整理した。

（4）松本金寿・柴田義松編『社会科教育の理論と実際』pp15-18（国土社1982年）

ここでは、上原専祿の社会についてのとらえ方を次

のように紹介している。これは、1953年の問題提起であるが、現在にも通じる「意識・自覚・態度」に関わる提起ととらえたい。

「社会というのは、自分の外側に、自分から離れて存在しているものでもなければ、外部から自分に与えられたものとして存在しているものでもない。もとより社会は自分より先に存在するものであるが、社会の一成員となると同時にその社会は自分自身によっても担われ、自分自身によっても推し進められていき、自分自身によっても築きあげられていく何ものかとして意識せられる。——略——このような観念と意識を子どものものたらしめようと努力し、かつその努力が何ほどの成果を上げることができたのは、この社会科ではなかっただろうか。」

（5）本多公栄『社会科の学力像—教える学力と育てる学力—』明治図書1980年

白井嘉一「社会科学力論と『知識』の位置づけ—本多公栄氏の『社会科学力論』の検討を中心として」『社会科教育研究』69号1993年

（6）前掲 吉川幸男「歴史学習における「制作」と「読解」の構成—小学校第6学年歴史学習論」PP29

（7）東京書籍『新しい社会6上』2002 PP52-61

（8）東京書籍『新訂 新しい社会6上』PP.68-69

（9）和久田薫『地域で育てる社会認識』部落問題研究所1990年 P.4

（10）川本治雄・松房正浩「『総合的な学習の時間』と社会科」和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要2002年。このなかにおいて第6学年社会科の実践を検討した。